



# „Standhafte Beweglichkeit“<sup>1</sup> Zuhören können und Haltung zeigen

Dialogisches Lernen im Religions- und Ethikunterricht

**Carolin Simon-Winter**, Schulpfarrerin der EKHN und Ausbilderin für Religionslehrkräfte am Studienseminar in Darmstadt (im Ruhestand), Mitbegründerin des dialogischen Unterrichtsprojektes „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“ an der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach/Main

In diesem Beitrag wird das „Dialogische Lernen“ im Religions- und Ethikunterricht vorgestellt. Ausgangspunkt hierfür ist das im Jahr 2003 unter dem Namen „Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken“<sup>2</sup> initiierte Projekt an einer Offenbacher Berufsschule. Dort wurden die Schüler\*innen im Religions- und Ethikunterricht nicht mehr nach religiösen bzw. weltanschaulichen Zugehörigkeiten getrennt, sondern im Klassenverband von einem Team unterrichtet.

Mittlerweile hat sich diese Form des Religionsunterrichts auf mehrere Städte und andere Schulformen ausgeweitet und auch weiterentwickelt.

Bei aller gewollten Transformation haben sich unverzichtbare „Eckpunkte“ herauskristallisiert, die im Folgenden erläutert werden. Strukturgebend für diesen Beitrag ist das sog.

1 Simon-Winter, Carolin: Standhafte Beweglichkeit – Chancen eines dialogischen Religions- und Ethikunterrichts mit ausgeführtem Praxisbeispiel „Von Abraham zu Habermas“. Münster 2020.

2 Weitere Informationen zu dem Projekt: Dr. Augst, Kristina/Simon-Winter, Carolin: Dialogisches Lernen im Religions- und Ethikunterricht der Berufsschule. rpi-Info, Oktober 2023.

Simon-Winter, Carolin: „Tritt nicht herzu, ziehe deine Schuhe von deinen Füßen; denn der Ort, darauf du stehst, ist heiliges Land.“ (Ex 3,5). Von dem Entstehen Heiliger Räume im Dialogischen Religions- und Ethikunterricht, in: Kutzer, Mirja/Müllner, Ilse/Reese-Schnitker, Annegret (Hgg.): Heilige Räume. Verständigungen zwischen Theologie und Kulturwissenschaft. Stuttgart 2024.

ARIVA- Schema<sup>3</sup>, das sich auch für die Unterrichtsvorbereitung dialogischer Lernprozesse als hilfreich erwiesen hat.

## ANKOMMEN

Da sitzen sie! Die Schüler\*innen einer Klasse, bunt zusammen gewürfelt in einem Raum. Spiegel der Heterogenität unserer Gesellschaft. Unterschiedlich in dem, woran sie glauben, worauf sie hoffen, was sie ängstigt, woher sie kommen. Einige sind Mitglieder in Religionsgemeinschaften, andere nicht.

Alle sind sie jedoch umgeben von den großen gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit: Klima, Krieg, Migration, Selbstbestimmung, Ungerechtigkeit, Zerstörung und Leid. Mit im Raum, oft gut versteckt, sitzen ebenfalls die Stereotypen, die in unserer Gesellschaft Hochkonjunktur haben, weil sie die komplizierte Welt so einfach machen. Und schnell scheint klar zu sein, wer von den Schüler\*innen was und wie denkt und tut, da er/sie ja zu DENEN gehört und die sind eben so!

In dieser ersten Phase des Unterrichtsgeschehens sollen die Schüler\*innen nun als Individuen wahrgenommen und gleichzeitig auf einen gemeinsamen Ausgangspunkt fokussiert werden, wobei es nicht darum geht, einen einheitlichen, synchronisierten Zugang zu dem Thema zu schaffen, sondern sich in aller Unterschiedlichkeit auf das Thema gemeinsam „einzuschwingen“.<sup>4</sup>

Für die Lehrperson ist es die Phase, in der sie sich auf die Menschen, die um sie herum sind, fokussiert. Sie sollte sich darauf eingestellt haben, dass sehr unterschiedliche Zugänge und widersprüchliche Einstellungen zutage kommen und Emotionen aufbrechen können. Dieses Aufbrechen von unterschiedlichen Meinungen, Haltungen und Handlungen sollte nicht als „Irritation“ aufgenommen werden, die davon ablenkt, zum Ziel zu kommen. Ganz im Gegenteil dienen diese „Irritationen“ dazu, den Lernprozess voranzubringen. Im Dialogischen Lernen gibt es keine

inhaltliche Zielformulierung. Es ist ergebnisoffen, jedoch nicht ergebnislos. Das Ergebnis ist nämlich der Prozess selbst, in dessen Verlauf die Schüler\*innen und auch die Lehrkräfte erfahren, dass sie ausgehend von ihrer je eigenen Positionierung wichtig sind für ein gemeinschaftliches gesellschaftliches Handeln. Vorausgesetzt, sie erleben sich in ihrer Unterschiedlichkeit nicht als Konkurrent\*innen um den richtigen Weg oder gar *die Wahrheit*, sondern können sich als gleichwertige Partner\*innen sehen, um die Komplexität der Welt zu begreifen. Eine „Dialogische Intelligenz“ zu entwickeln, die „aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens führt“<sup>5</sup>, kann angesichts der bedrängenden Fragen unserer Zeit Hoffnung geben. Und damit sind wir angekommen in den Themen des Religionsunterrichts: Hoffnung erhalten, das Leid und die Ungerechtigkeit nicht zur Seite schieben, Gemeinschaft leben und an verändernde Visionen glauben. Wenn die damit verbundenen Themen in ihrer Komplexität und Tiefenstruktur in unseren Klassenzimmern Raum finden, sprengen sie Grenzen des schon immer Gedachten, eröffnen Handlungsfelder und ermöglichen konstruktive „wahrhaftige“ Begegnung zwischen Menschen und so soll es sein.<sup>6</sup>

## REAKTIVIEREN

Dies ist eine sehr sensible Phase und sollte durch eine entsprechende „Raumgestaltung“ auch als solche gekennzeichnet werden. Es ist unerlässlich, dass sich die Schüler\*innen und die Lehrkraft gegenseitig anblicken können. Darum ist es empfehlenswert, die Stühle um eine Mitte herum zu stellen.<sup>7</sup>

Jede\*r soll die Möglichkeit bekommen, seine/ihre Erfahrungen bezüglich des Themas den anderen zu erzählen. Es gibt kein Melden! Wer nichts sagen möchte, gibt das Wort weiter, ohne sich dafür erklären zu müssen. Wer zu viel Erzählzeit für sich beansprucht, darf unterbrochen werden. Das Erzählen kann durch „Motivationsimpulse“ unterstützt werden, z. B. Fotos oder kurze Texte, die im Kreis ausgelegt werden.

<sup>3</sup> Das ARIVA-Schema ist ursprünglich ein bewährtes Kommunikationsmodell, das besonders im Kontext von Feedback, Beratung und Personalführung eingesetzt wird. Aufgrund seiner klaren, aber auch flexiblen Struktur wird es auch zur Unterrichtsplanung genutzt.

<sup>4</sup> Als Methode eignet sich hierfür z.B. die „Daumenprobe“, bei der alle Schüler\*innen im Kreis stehen und zu ausgewählten Fragen ihren Daumen hochheben, in eine Mittelposition bringen oder nach unten zeigen. Beispieldaten für diese Form des Einstiegs finden sich u.a. bei Barandun, Christina: Dynamic Safe Spaces – Der geschützte Raum. Berlin 2023, S. 90.

<sup>5</sup> Vgl. Hartkemeyer, Martina, Johannes F. und Tobias: Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens. Frankfurt/Main 2016.

<sup>6</sup> Der Abschnitt „Ankommen“ nimmt in diesem Beitrag, ganz im Gegenteil zu dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen viel Raum ein. Das liegt daran, dass sich im Vorfeld des Dialogischen Lernens eine Grundhaltung bewusst gemacht werden muss. Diese gilt es an dieser Stelle zu erläutern, um zu verdeutlichen, worauf sich in dieser Phase fokussiert werden sollte.

<sup>7</sup> Um evtl. auch eigene Widerstände gegen den sog. Stuhlkreis zu überwinden, ist das Lesen des Abschnitts „Im Kreis sprechen oder tour de table“ empfehlenswert. In: Baradun, a.a.O., S. 81–85.

Wenn die Schüler\*innen sich öffnen und von sich erzählen, ist es sehr wichtig, dass es hierfür Regeln gibt. Diese „Safe Space Regeln“<sup>8</sup> sollten den Schüler\*innen bekannt gemacht und in ihrer Funktion besprochen worden sein. Es geht hierbei nicht um Disziplinierung, sondern um Schutz der Einzelnen vor Abwertung und Diskriminierung. Sich an diese Regeln zu halten, ist ein Zeichen des Respekts und nicht des Gehorsams.

In dieser Phase entsteht durch das gegenseitige Erzählen und bewusste Zuhören der sog. „Tiefengeschichten“<sup>9</sup> der Resonanzboden für das weitere Dialoggeschehen.

Die Lehrkraft kann, genauso wie die Schüler\*innen, von ihren eigenen Erfahrungen, Hoffnungen und Ängsten erzählen. Sie ist aber gleichzeitig Garant\*in für das Einhalten der Regeln.

Gerade wenn es um emotional aufgeladene Themen geht, ist es am Ende dieser Phase wichtig, darauf hinzuweisen, dass alles, was gesagt wurde, „aufgehoben“<sup>10</sup> ist.

## INFORMIEREN

In der Informationsphase soll nun das selbst Erlebte und das von anderen Gehörte mit Fachwissen aus dem jeweiligen Themenbereich konfrontiert werden, um dadurch weitere Denkräume zu eröffnen. Es ist wichtig, die Inhalte so aufzubereiten, dass Zugänge und Positionen verschiedener religiöser oder weltanschaulicher Traditionen sichtbar werden. Alle zur Verfügung gestellten Materialien müssen aus der jeweiligen Binnenperspektive stammen.

Die Rolle der Lehrkraft ist in dieser Phase die der Fachexpertin. Es bietet sich an, Fachexpert\*innen aus anderen Traditionen mit einzubeziehen. Sei es in der Vorbereitung, oder wenn möglich, im Unterricht selbst, damit für die Schüler\*innen deutlich

wird, dass die unterschiedlichen Traditionen gleichberechtigt nebeneinanderstehen.

Auch das Fachwissen der einzelnen Schüler\*innen ist gefragt. Jedoch sollte geklärt sein, dass sie Expert\*innen durch und für ihre eigenen Erfahrungen sind, aber niemals für ihre gesamte Tradition. Sie sollen ihre eigene Besonderheit und Begrenztheit der eigenen Position erkunden und reflektieren.

## VERARBEITEN

Die Verarbeitungsphase dient dem Vertiefen und gemeinsamen Entwickeln neuer Perspektiven auf das Thema, bei gleichzeitigem Überdenken der eigenen Positionierung. Hierbei sollen die vorher geteilten individuellen Erfahrungen mit dem Fachwissen aus verschiedenen Traditionen und dem nun stattfindenden konkreten Austausch in Beziehung gebracht werden. Für diese Form des Verarbeitens sollte nochmals an die Safe Space Regeln erinnert werden (unterstützend können diese im Raum visualisiert werden) und die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die Schüler\*innen nicht in das gängige Muster einer Diskussion verfallen. Anhand einer kurzen Gegenüberstellung wird deutlich, warum eine Diskussion für das Dialogische Lernen nicht geeignet ist.<sup>11</sup>

	Diskussion	Dialog
Haltung	Wissen	Herausfinden
Ziel	Eine Position verteidigen	Neue Möglichkeiten erkunden
Geste	Antworten – Beweise suchen	Fragen – zuhören
Sozialer Modus	Gewinnen oder verlieren	Miteinander teilen
Status	Macht	Respekt

### 8 Regeln des SAFE SPACE

- Es gibt kein Melden. Jede\*r hat reihum Redezeit, muss diese aber nicht nutzen.
- Wer nicht reden möchte, sagt einfach „Nein!“. Dieses „Nein“ wird ohne Nachfragen angenommen und nicht kommentiert.
- Wenn ein\*e Schüler\*in spricht, darf von den anderen nachgefragt werden, dabei gibt es keine Tabus im Rahmen des gegenseitigen Respektes. Ob der/die Sprechende alle gestellten Fragen beantwortet, liegt in ihrem/seinem Ermessen. Ein „Darauf möchte ich jetzt nicht antworten“ wird kommentarlos respektiert.
- Wer versucht, das Gespräch zu dominieren, darf von den Moderator\*innen darauf angesprochen werden.
- Alles, was in dieser Runde erzählt wird, bleibt im geschützten Raum der Klasse.
- Alle persönlichen Äußerungen werden nicht wertend kommentiert (auch nicht mir Grimassen) – nicht alle Meinungsverschiedenheiten müssen ausdiskutiert und „beseitigt“ werden. Manchmal gibt es verschiedene Sichtweisen und das ist gut so!

<sup>9</sup> Vgl. Pörksen, Bernhard: Zuhören – die Kunst sich der Welt zu öffnen. München 2025, S. 22.

<sup>10</sup> Die von den Schüler\*innen formulierten Gedanken sind im dreifachen Sinn des Wortes „aufgehoben“ (in Anlehnung an Hegels Begrifflichkeit der „Dialektischen Aufhebung“): 1) „bewahrt“ (conservare): Jede\*r hat die Gedanken gehört und die Gefühle wahrgenommen. Sie sind in uns bewahrt. 2) „in die Höhe gehoben“ (elevare): Es besteht die Möglichkeit, dass diese Gedanken im Laufe der UE einen Veränderungsprozess durchlaufen und sich weiterentwickeln. 3) „entfernt“ (tollere): Für den direkt folgenden Prozess spielen sie erstmal keine Rolle, um zu vermeiden, dass die Fokussierung auf das Eigene die notwendige Öffnung für die Begegnung mit einem anderen Denkansatz verhindert.

<sup>11</sup> Tabelle in Anlehnung an: Hartkemeyer, a.a.O., S. 58.

## POSITIONALITÄT ZEIGT SICH IN MEINEM RELIGIÖSUNTERRICHT ...

in einer zugewandten, dialogorientierten Unterrichtsgestaltung, die die religiöse, kulturelle und soziale Vielfalt der Lerngruppe als Bereicherung anerkennt. Sie ermutigt dazu, Perspektivwechsel vorzunehmen und empathisch zu reflektieren, um über Glauben und Zweifel ins Gespräch zu kommen. Brisante Aussagen bieten dabei Anlass, zusammen mit den Kindern über gemeinsame Werte sowie über notwendige Grenzen zu sprechen.

Ina Steinmann, Zille-Grundschule Friedrichshain

Wie zu sehen ist, dient eine Diskussion dazu, die eigene Position zu verteidigen, andere zu überzeugen und gegebenenfalls einen Konsens zu finden. Dies ist in bestimmten Situationen durchaus geboten. Im Dialog geht es jedoch darum, ethische Fragestellungen oder auch gesellschaftlich relevante Probleme in ihrer Komplexität und manchmal auch Widersprüchlichkeit wahrzunehmen, damit durch die Vielfalt der Perspektiven neue Denk- und Handlungsfelder entstehen können.

Die Erfahrung zeigt, dass es in einer Gruppe mit oft schon klar ausgeprägten Hierarchien schwierig sein kann, den/die Einzelne\*n zu motivieren, wirklich ihre/seine Position preiszugeben. Der Satz „Ja, das denke ich auch!“ ist ein gängiger Satz, der Rückzug aufzeigt. Dieser Rückzug kann sehr unterschiedliche Gründe haben, u. a. die Erfahrung von Diskriminierung, von vergeblichen Versuchen, sich Gehör zu verschaffen, von strukturell inhärenten Machtverteilungen. Dies alles findet sich gerade auch in Schulen. Statt eines „Groupthink“ (kurz zusammengefasst: „Ich schließe mich der Mehrheitsmeinung an.“) sollte das Bewusstsein für eine „Gruppenintelligenz“ geweckt werden<sup>12</sup>. Dafür müssen die Schubladen der gängigen Zuordnungskategorien (national, ethnisch, kulturell, religiös) gesprengt werden, damit die damit verknüpften Vorurteile, charakterlichen Zuschreibungen und bestehenden Machtverhältnisse ihr Fundament verlieren. Diese Vorgehensweise bedeutet nun nicht, dass die einzelnen Schüler\*innen ihre jeweilige Verwurzelung in der eigenen Tradition und gelebte Zugehörigkeit nicht mehr bekennen oder gar aufgeben sollten. Ganz im Gegenteil: diese Unterschiede sind für den Dialogprozess fundamental. Aber die von außen vorgenommenen Zuschreibungen haben im Dialogischen Lernen keinen Platz.

Um dies bewusst zu machen, sollten die unterschiedlichen Differenzebenen in einer Klasse schon zu Beginn des Schuljahres sichtbar gemacht werden.

Für den Religionsunterricht heißt das, dass die gängige Einteilung in sog. „homogene“ Gruppen (z.B. nach Konfession bzw. Konfessionslosigkeit und/oder Religionszugehörigkeit) aufgehoben werden muss und alle Schüler\*innen einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Dann wird deutlich, dass es „die Christ\*innen“, „die Muslim\*innen“, „die Jüd\*innen“, „die Atheist\*innen“ etc. nicht gibt und folglich auch keine Schlussfolgerungen bezüglich der Lebensweise, des Charakters oder sonstiger Eigenschaften gezogen werden können. Wenn dann die einzelnen Schüler\*innen Raum bekommen, zu zeigen, was für sie persönlich innerhalb ihrer Tradition wichtig und lebensrelevant ist, wird sehr schnell deutlich, dass es sich hierbei eben nicht um homogene Gebilde handelt, sondern auch innerhalb der jeweiligen Traditionen Vielfalt und Widersprüchlichkeit Anerkennung finden müssen.<sup>13</sup> Dies entmachtet auch diejenigen, die überzeugt davon sind, die alleinige Wahrheit ihrer Tradition zu kennen. Eine dritte, sehr sorgsam zu behandelnde Differenzebene betrifft jedes Individuum selbst. Auch innerhalb einer Person gibt es verschiedene religiöse bzw. weltanschauliche Vorstellungen, die in verschiedenen Phasen des Lebens unterschiedlich intensiv gelebt werden. Diese sind oft nicht logisch oder rational kompatibel, aber sie erweisen sich im konkreten Leben als plausibel.

Wenn es gelingt, diese mit einzubinden, dann ist auch die Gefahr gebannt, dass durch die Betonung der Differenzen neue Diskriminierungslinien entstehen. Und gerade an Schulen passiert es häufig, dass Formen des unreflektierten „Highlighten“ von Differenzen wiederum „zu identitären Schließungen führen und gewaltvolle nationalkulturelle WIR-Konstruktionen herstellen“<sup>14</sup>.

Natürlich ist die Schule kein Raum, in dem gesellschaftliche Ungleichheit und damit verbundene Unterdrückung automatisch aufgehoben wäre. Sich dies im Hinblick auf die Erfahrungen der Schüler\*innen bewusst zu machen und gegebenenfalls zu

<sup>12</sup> S. dazu: Barandun, a.a.O., S. 74f.

<sup>13</sup> Eine Methode, dies erfahrbar zu machen, ist das sog. „Fadenbild“. Die Schüler\*innen werden selbst zum Teil einer Installation, an der sichtbar wird, dass die Zuordnung zu Gruppen keinem Menschen in seiner je eigenen Individualität gerecht werden kann. S. dazu Dr. Augst, Kristina (Hg.): Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken. Dokumentation eines dialogischen Unterrichtsprojekts. In: „Aus der Praxis für die Praxis“, Kassel 2017, S. 16–17.

<sup>14</sup> Messerschmidt, Astrid: fremd werden, Geschlecht – Migration – Bildung. Wien 2020, S. 121.

thematisieren, wäre eine Aufgabe aller im System arbeitenden Menschen. „Adornos Aufforderung, ausgehend vom geteilten Leiden und beschädigten Leben zu denken, führt in eine materialistische Philosophie, die nach Bedingungen fragt, in denen Menschen leben. Deshalb bildet Ungleichheit die Ausgangslage, um nach Ermöglichungsbedingen einer Gleichheit zu fragen (Hervorhebung von mir), die sich in solidarischen Beziehungen entfaltet.“<sup>15</sup>

Oder anders gesagt: Die viel beschworene Augenhöhe entsteht nicht nur durch Proklamation. Sie ist Teil des dialogischen Prozesses und muss erarbeitet werden.

Um die Phase des Verarbeitens didaktisch zu strukturieren, eignen sich alle Methoden, die es ermöglichen, die unterschiedlichen Ebenen, die unfertigen Gedanken, die sichtbar gewordenen Widersprüche gleichberechtigt, kreativ und prozesshaft zu visualisieren.<sup>16</sup> Auf keinen Fall sollten Tabellen erstellt werden, in denen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgehalten werden.

In dieser Phase wird deutlich und erfahrbar: Gemeinschaft entsteht nicht durch das Suchen und Festhalten von Gemeinsamkeiten, sondern Gemeinschaft entsteht durch das gemeinsame sich Einlassen auf den Prozess einer existentiellen Suchbewegung.<sup>17</sup>

*„Trotzdem stehen wir zu unseren unterschiedlichen Traditionen und Überzeugungen. Wir sprechen über Konflikte, können sie nicht lösen, aber entwickeln Verständnis.“*

**Dragan**, Schüler der  
Theodor-Heuss-Schule Offenbach

*„Wir definieren uns in erster Linie als ‚Menschen‘. Religion, politische Einstellungen und Herkunft treten erst einmal in den Hintergrund. Dadurch geschieht Veränderung, auch bei mir selbst.“*

**Thomas**, Schüler der  
Theodor-Heuss-Schule Offenbach

## AUSWERTEN

Am Ende des Prozesses ist Zeit für die Reflexion<sup>18</sup>: Was hat sich durch den Dialog verändert? Den Schüler\*innen soll ermöglicht werden, ihre eigene Positionalität zu überdenken und angesichts lebensrelevanter Themen eine Haltung zu gewinnen. Auch der Gruppenprozess kann und sollte reflektiert werden.<sup>19</sup>

Hierbei handelt es sich nicht um die sog. Ergebnissicherung bezüglich des Inhalts, sondern um das Erkennen von Transformationspotential im Hinblick auf das reale Leben. In einigen Schulen setzen die Schüler\*innen in dieser Phase eine selbstgebastelte Dialogbrille auf, um zu zeigen, dass sie das Thema nun von der Metaebene aus betrachten.

Es kommt vor, dass alle oder einige der teilnehmenden Schüler\*innen sich entscheiden, gemeinsam ein Projekt, eine Veranstaltung, eine Demo zu initiieren. Aber dies ist nicht im Vorfeld als Ziel zu formulieren.

Haltung kann nicht gelehrt und auch nicht im Ergebnis gesichert werden. Aber es kann gelernt werden, standhaft Position zu beziehen, ohne andere niedermachen zu müssen. Wobei diese Form der Standhaftigkeit nichts mit Verhärtung zu tun hat, sondern in der Bewegung mit anderen Menschen Kontur und Stärke gewinnt.

<sup>15</sup> Govrin, Jule: Universalismus von unten – Eine Theorie radikaler Gleichheit. Berlin 2025, S. 17.

<sup>16</sup> Z.B. „Bodenbilder“ mit verschiedenfarbigen Kärtchen (jede Tradition hat eine jeweils andere Farbe), die je nach Perspektive neu angeordnet oder auch mit eigenen Gedanken ergänzt werden können.

<sup>17</sup> Vgl. Fermor, Gotthard (u.a. Hgg.): Dialog und Transformation. Münster 2022, S. 8.

<sup>18</sup> Eine Reflexion kann durchaus öfters auch zwischen anderen Phasen des ARIVA-Schemas eingesetzt werden, um an dieser Stelle Zeit zu geben, um Luft zu holen und die Gedanken „sacken zu lassen“, um das Erlebte aufnehmen zu können. An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass das Dialogische Lernen nicht zeitlich getaktet werden kann.

<sup>19</sup> Einfache, aber wirkungsvolle Fragen sind: Was hat der Prozess mit mir gemacht? Was denke ich, hat der Prozess mit uns als Gruppe gemacht? Ergeben sich daraus Konsequenzen für mein/unser Leben?